

---

# Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner

## Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ?

Virginie März\*, Lisa Gaikhorst\*\* & Catherine Van Nieuwenhoven\*

\* Université catholique de Louvain  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP  
Place Cardinal Mercier 10  
1348 Louvain-la-Neuve  
Belgique  
virginie.marz@uclouvain.be  
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

\*\* University of Amsterdam  
Faculty of Social and Behavioural Sciences  
Nieuwe Achtergracht 127  
1001 NG Amsterdam  
The Netherlands  
l.gaikhorst@uva.nl

---

*RÉSUMÉ.* Le début de carrière d'un enseignant ne se caractérise pas seulement par l'apprentissage de la prise en charge de sa classe et de ses élèves, mais aussi par la façon de devenir membre d'une équipe scolaire. Pourtant, les curricula de formation des enseignants et les recherches sur l'insertion professionnelle accordent peu d'attention à cette intégration organisationnelle. Cet article examine en quoi et comment ces questions d'ordre organisationnel sont abordées dans les programmes de formation à l'enseignement. Plus précisément, nous nous concentrons sur les perceptions des futurs enseignants et de leurs formateurs à propos de la préparation à la prise en charge d'un rôle organisationnel. Une étude de cas multiples a été menée au sein de trois programmes de formation à l'enseignement primaire au Pays-Bas. Plus spécifiquement, dans chaque établissement, nous avons réalisé une analyse qualitative des programmes-cadres et des entrevues avec des directeurs de programmes, des formateurs d'enseignants et des étudiants. Les résultats ont permis d'identifier différentes tensions dans la façon dont les futurs enseignants sont préparés à ce rôle organisationnel.

*MOTS-CLÉS :* intégration organisationnelle, rôle organisationnel, formation des enseignants.

---

## 1. Introduction

La transition de la formation des enseignants à la pratique professionnelle a été largement décrite dans la littérature comme l'une des phases les plus difficiles de la carrière des enseignants (De Stercke, 2014; Flores & Day, 2006; Ingersoll & Strong, 2011). Une fois que les enseignants débutants entrent dans l'école en tant que lieu de travail, ils se trouvent confrontés à toute la complexité et responsabilité de la profession enseignante. Cette transition difficile a été décrite comme un « choc » et s'explique par le fait que les attentes et les idéaux développés pendant la formation des enseignants ne correspondent pas souvent à la réalité du lieu de travail (Melnick & Meister, 2008; Nault, 1999; März, Kelchtermans & Dumay, 2016; Stokking, Leenders, De Jong & Tartwijk, 2003; Veenman, 1984). En raison de ce choc, un grand nombre d'enseignants novices décident de quitter la profession enseignante dans les cinq premières années d'enseignement (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013; Ingersoll & Smith, 2003; Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013; Mukamurera, 2014). L'attrition des enseignants a un coût élevé, non seulement parce qu'elle a un impact sur l'auto-efficacité des enseignants débutants, mais aussi parce qu'elle peut affecter le fonctionnement d'une organisation scolaire en général (Liston, Whitcomb & Borko, 2006; Van Nieuwenhoven, Colognesi & Beusaert, 2018). En effet, les enseignants débutants sont déstabilisés, remettent en cause leurs compétences et parfois décident de ne pas s'engager. Par conséquent, il est important de comprendre et de réduire ce choc de la pratique, tant pour les acteurs concernés que pour les enjeux sociétaux plus larges.

Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches se sont penchées sur ce choc de la pratique provoqué par la multiplicité des tâches à prendre en charge, comme l'organisation du travail en classe, la motivation des élèves, la gestion des comportements des élèves, la pratique de la différenciation pédagogique, ... (De Stercke, 2014; Moir, 2002; Van Nieuwenhoven, Doidinho Vicoso & Labeuu, 2016). Ce choc n'est toutefois pas seulement lié aux défis que doivent relever les enseignants débutants dans la salle de classe. Dès le premier jour de leur entrée dans le métier, les enseignants débutants s'insèrent également dans une organisation scolaire dans laquelle ils doivent remplir des rôles multiples et sont confrontés à des exigences parfois concurrentes (Richards, Templin & Gaudreault, 2013; Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003). Au sein de l'école comme milieu de travail, les enseignants débutants sont confrontés à la réalité sociopolitique complexe de la vie scolaire : relations interpersonnelles, collaborations multidisciplinaires, culture de l'école (Gaikhorst, März, Post, & Soeterik, 2019; Kardos, Johnson, Peske, Kauffman & Liu, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002; Liston *et al.*, 2006; Zeichner & Gore, 1990). Les étudiants en formation initiale doivent donc non seulement être préparés à gérer un groupe d'élèves, mais aussi à devenir membres de l'école en tant qu'organisation. Richards et ses collaborateurs (2013) soulignent donc que les programmes de formation à l'enseignement ont la responsabilité de préparer les futurs enseignants à cette réalité organisationnelle : « sans une telle préparation, les étudiants pourraient ne pas être préparés à faire face aux problèmes liés à la marginalisation, à l'isolement, aux conflits de rôles et à la navigation dans les contextes micropolitiques dans lesquels ils travaillent » (p. 23). Néanmoins, malgré la complexité croissante de la profession enseignante et les difficultés que rencontrent les jeunes enseignants dans ce contexte organisationnel plus large, les études empiriques sur la préparation à ce rôle organisationnel restent limitées alors qu'elles sont essentielles (Tang, Cheng & Wong, 2016).

La visée de cette étude est de comprendre en quoi et comment les questions organisationnelles sont abordées dans les programmes de formation des enseignants. Plus précisément, nous nous centrons sur les perceptions des futurs enseignants et de leurs formateurs quant à la préparation au rôle organisationnel auquel les enseignants sont confrontés quand ils sont engagés dans une école. Une étude de cas multiples a été menée dans trois programmes de formation des enseignants du primaire aux Pays-Bas ainsi qu'une analyse qualitative des programmes-cadres (curricula) et des entrevues avec des directeurs de programmes, des formateurs d'enseignants et des étudiants en formation initiale.

## 2. Cadre théorique

Récemment, de plus en plus de chercheurs soulignent que l'apprentissage du métier d'enseignant ne se limite pas au développement de compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques. En plus des difficultés à planifier les apprentissages des élèves, à structurer leurs acquis et à les évaluer (Dicke, Elling, Schmeck & Leutneret, 2015; Fantilli & McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Korthagen, Loughran & Russell, 2006), les enseignants débutants se heurtent à des défis organisationnels auxquels ils ne sont pas préparés et qu'ils n'avaient pas anticipés (Achinstein, 2006; Correa, Martínez-Arbelaiz & Aberasturi-Apraiz, 2015; Colognesi, Beusaert & Van Nieuwenhoven, soumis; Walsdorf & Lynn, 2002). Notre cadre théorique est centré sur le développement de la compétence des enseignants à prendre en charge ce rôle organisationnel, ou plus

spécifiquement sur l'ensemble des connaissances, capacités et attitudes nécessaires pour travailler dans une organisation scolaire. Sur base des études de Richards *et al.* (2013) et Tang *et al.* (2016), nous distinguons trois dimensions au cœur de cette compétence : le travail collaboratif, la littératie organisationnelle et la conscience des rôles à prendre en charge.

Tout d'abord, plusieurs études ont mentionné le **travail collaboratif** (gestion des relations de collaboration avec les collègues à l'école) comme une dimension professionnelle importante du métier d'enseignant (voir entre autres Tang *et al.*, 2016). Bon nombre des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants au niveau de l'école sont liées aux relations interpersonnelles (Baker-Doyle, 2011; Correa *et al.*, 2015; Richards *et al.*, 2013). Les recherches ont montré que les enseignants débutants établissent souvent des relations complexes avec leurs collègues chevronnés et leur directeur. Par exemple, ils ont souvent le sentiment qu'ils doivent batailler pour obtenir une place parmi les enseignants les plus expérimentés. Ils cherchent à être reconnus et acceptés par leurs collègues (Correa *et al.*, 2015; Kelchtermans & Ballet, 2002; Zeichner & Gore, 1990). Ulvik et Langørgen (2012) ont, par exemple, montré que les enseignants novices ne se sentent pas toujours bien accueillis par leurs pairs seniors, parce qu'ils les considèrent comme des concurrents ou comme n'ayant rien à leur apporter. En cherchant à être acceptés et à être considérés comme des collègues « à part entière », ils n'osent pas demander d'aide (Brock & Grady, 2007). De plus, les opinions, les idées et les pratiques des nouveaux enseignants sont souvent en conflit avec celles de leurs collègues et de leur direction (Curry, Jaxon, Russell, Callahan & Bicais, 2008). Ils se sentent souvent obligés d'adapter leurs pratiques d'enseignement à la façon dont l'école fonctionne. Pour éviter les tensions, les enseignants novices répriment souvent leur désaccord et se conforment passivement à la vision de l'école.

Ensuite, la deuxième dimension concerne la **littératie organisationnelle**. Les futurs enseignants doivent disposer des connaissances leur permettant de comprendre les aspects contextuels, institutionnels et organisationnels, et les réalités dites micropolitiques d'une organisation scolaire. La recherche sur la socialisation des enseignants a montré que les enseignants s'intègrent non seulement dans la profession enseignante, mais aussi dans la culture d'une école particulière. Chaque organisation scolaire est caractérisée par certaines traditions, certaines routines et une structure micropolitique propre dans laquelle des relations de pouvoir apparaissent (Achinstein, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002). Kardos et collègues (2001) ont montré qu'il est difficile pour les nouveaux arrivants de comprendre et de lire le fonctionnement micropolitique d'une organisation scolaire, et d'agir sur base de cette compréhension. Ils entrent à l'école avec une connaissance limitée des dimensions organisationnelles et micropolitiques de la vie scolaire et n'ont pas les outils nécessaires pour « lire » et s'impliquer dans leur école. Les futurs enseignants doivent donc comprendre l'école comme un espace micro-politique à apprivoiser (Kelchtermans, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002). Kelchtermans et Ballet (2002) distinguent trois aspects liés à cette réalité micropolitique : 1) l'aspect des connaissances nécessaires pour reconnaître (« voir »), comprendre (« lire ») et interpréter le caractère micropolitique d'une situation particulière; 2) l'aspect instrumental englobe le répertoire de stratégies et de tactiques micropolitiques qu'un enseignant est capable d'appliquer efficacement pour établir, sauvegarder ou rétablir des conditions de travail souhaitables; et 3) l'aspect expérientiel fait référence au degré de satisfaction que l'enseignant éprouve à l'égard d'une culture micropolitique particulière. Il s'agit de comprendre comment les futurs enseignants sont préparés à comprendre l'utilisation du pouvoir formel et informel, l'influence et les processus de négociation dans les organisations scolaires.

Enfin, la troisième dimension de la compétence à prendre en charge un rôle organisationnel dans l'école est **la conscience de l'existence de celui-ci**. Des études ont montré que les futurs enseignants doivent se préparer aux multiples tâches de la profession enseignante. Au fil des réformes, les responsabilités des enseignants se sont étendues du niveau de la classe à celui de l'école. Ainsi, l'accent mis sur les écoles en tant qu'organisation apprenante et la promotion du travail en collaboration (co-enseignement, communautés de pratique, réseaux sociaux) incitent les enseignants à collaborer avec leurs collègues. De plus, en raison de l'évolution récente vers des modèles de leadership distribué ou partagé, on attend de plus en plus des enseignants qu'ils assument des rôles de leadership (coordinateur, tuteur...). En outre, l'évolution vers un enseignement plus inclusif implique l'ouverture des classes à d'autres professionnels pour soutenir les élèves à des besoins spécifiques (Tardif & Borgès, 2009; Tardif & Levasseur, 2010). Par conséquent, on attend des enseignants qu'ils jouent des rôles multiples : au niveau de la classe (micro), au sein de leur école (méso), et dans le champ organisationnel plus large (macro). Dans une étude de Richards (2015), mobilisant la théorie des rôles, les difficultés des enseignants débutants pour combiner ces différentes tâches ont été largement relayées.

### 3. Méthodologie

Cette étude examine comment les étudiants sont préparés, dès la formation initiale, à développer la compétence (et ses trois dimensions) nécessaire pour prendre en charge leur rôle organisationnel dans l'école. Plus spécifiquement, cette étude est composée de trois questions de recherche :

- Comment le rôle organisationnel d'un enseignant est-il pris en compte dans les programmes de formation des enseignants?
- Comment les formateurs d'enseignants perçoivent-ils ce rôle organisationnel?
- Comment les étudiants en formation initiale d'enseignants perçoivent-ils leur préparation à ce rôle organisationnel

#### 3.1. Le contexte de la recherche

Pour obtenir une description approfondie de la façon dont les futurs enseignants sont préparés à leur rôle organisationnel, tout au long du cursus de formation à l'enseignement, nous avons opté pour une méthodologie qualitative-interprétative (Bryman, 2008). La méthodologie particulière adoptée dans cette recherche est celle des études de cas (Creswell, 2007; Yin, 2014). Comme le définit Creswell (2007), une approche par étude de cas est « une approche qualitative dans laquelle l'enquêteur explore un système borné (un cas) ou plusieurs systèmes bornés (des cas) au fil du temps, grâce à une collecte de données détaillée et approfondie impliquant de multiples sources de renseignements » (p. 73). Pour répondre aux questions de recherche, cette étude a utilisé une étude de cas multiples basée sur trois instituts de formation des enseignants du primaire (Pays-Bas) pendant l'année académique 2015-2016. Une approche d'études de cas multiples nous a permis de comparer différents instituts de formation des enseignants afin d'obtenir une compréhension approfondie du processus par lequel les futurs enseignants sont préparés à ce rôle organisationnel (Miles & Huberman, 1994).

##### 3.1.1. Participants de l'étude

Au Pays-Bas, les futurs enseignants du primaire fréquentent les établissements d'enseignement professionnel supérieur. Pour devenir enseignant au primaire, les étudiants doivent suivre un programme de formation à l'enseignement comportant un programme de 240 crédits, soit quatre années d'études à temps plein. Les enseignants du primaire sont qualifiés pour enseigner toutes les matières aux élèves âgés de 4 à 12 ans.

Les trois instituts de formation d'enseignants ont été sélectionnés à l'aide de la stratégie de l'échantillonnage dirigé (voir le tableau 1). Plus précisément, nous avons choisi trois instituts qui avaient des paramètres semblables et dont on s'attendait à ce qu'ils obtiennent des résultats semblables (échantillonnage homogène et à faible variation). Premièrement, tous les instituts étaient situés dans trois des quatre plus grandes villes des Pays-Bas (Amsterdam, Utrecht et La Haye). En raison du contexte éducatif difficile rencontré dans ces villes, leur programme d'études sera mieux adapté pour travailler dans des organisations scolaires (niveau méso) et des environnements difficiles (niveau macro). Pour ces raisons, les instituts que nous avons sélectionnés peuvent être considérés comme des cas riches en informations.

	Institut 1	Institut 2	Institut 3
<b>Nombre d'étudiants</b>	471	520	478
<b>Nombre de formateurs</b>	65	40	39

**Tableau 1.** *Caractéristiques des instituts de formation d'enseignants*

Des entrevues semi-structurées (N=18) ont été menées avec une sélection ciblée de trois directeurs de programme, neuf formateurs d'enseignants et six étudiants des Hautes Ecoles. Pour chaque institut, nous avons cherché à sélectionner au moins un formateur d'enseignants responsable de l'enseignement au cours de la dernière année du programme, qui supervise également les étudiants en tant que conseiller pédagogique et un formateur en pédagogie. Les étudiants choisis sont en troisième ou quatrième année pour qu'ils aient suivi la majeure partie du programme et réalisé le plus de stages. Tous les participants ont signé une déclaration de consentement et aucun d'eux ne s'est retiré de l'étude. Afin de respecter l'anonymat de nos participants, nous avons utilisé des pseudonymes (voir tableau 2).

Institut / Participant	Genre	Age	Années d'expérience (dans l'institut)	Implication dans les/le cours/programme
<b>Institut 1</b>				
Directeur de programme 1	F	40-49	5	
Formateur 1.1	H	> 60	23	Professeur de mathématiques Conseiller pédagogique de la 4 <sup>e</sup> année d'étude
Formateur 1.2	F	> 60	25	Professeur de pédagogie Conseiller pédagogique de la 1 <sup>re</sup> année d'étude
Formateur 1.3	F	50-59	15	Professeur de pédagogie Conseiller pédagogique de la 4 <sup>e</sup> anéne d'étude
Étudiant 1.1	F	< 25	3 <sup>e</sup> année d'étude	Temps plein
Étudiant 1.2	F	< 25	5 <sup>e</sup> année d'étude	Temps plein
<b>Institut 2</b>				
Directeur de programme 2	H	30-39	2	
Formateur 2.1	H	40-49	15	Professeur de pédagogie Conseiller pédagogique de la 4 <sup>e</sup> année d'étude Coordinateur de la 4 <sup>e</sup> année d'étude
Formateur 2.2	H	30-39	14	Professeur de sciences naturelles
Formateur 2.3	H	> 60	15	Professeur de pédagogie Conseiller pédagogique de la 4 <sup>e</sup> année
Étudiant 2.1	F	< 25	4 <sup>e</sup> année d'étude	Temps plein
Étudiant 2.2	F	40-49	4 <sup>e</sup> année d'étude	Temps partiel
<b>Institut 3</b>				
Directeur de programme 3	F	50-59	6	
Formateur 3.1	F	50-59	6	Professeur de mathématiques Conseiller pédagogique de la 3 <sup>e</sup> année d'étude
Formateur 3.2	H	> 60	25	Professeur d'histoire Conseiller pédagogique de la 4 <sup>e</sup> année d'étude
Formateur 3.3	F	50-59	17	Professeur d'éducation physique Conseiller pédagogique de la 4 <sup>e</sup> année d'étude
Étudiant 3.1	F	< 25	4 <sup>e</sup> année	Temps plein
Étudiant 3.2	F	< 25	4 <sup>e</sup> année	Temps plein

**Tableau 2.** Caractéristiques de l'échantillon

### 3.1.2. Collecte des données

Afin d'obtenir une vue d'ensemble approfondie de la manière dont les étudiants sont préparés, en formation initiale, à développer la compétence nécessaire à la prise en charge d'un rôle organisationnel, les documents curriculaires ont été systématiquement collectés. Dans un premier temps, nous avons choisi des documents qui présentaient des renseignements généraux sur le programme (rapports annuels, documents de réflexion, plan stratégique, documents d'agrément). Ces documents ont donné un aperçu du projet de ces trois instituts. Afin de comprendre le curriculum formel proposé, nous avons consulté les fiches ECTS<sup>1</sup>, les guides d'étude et les descriptions de cours. Pour chaque programme, nous avons recueilli les documents des années de programme 1 à 4 (N = 65 documents). De plus, les entrevues semi-structurées menées avec le directeur du programme, les étudiants et les formateurs d'enseignants ont pu préciser leur expérience de la préparation à ce rôle organisationnel au sein de leur institut. Ces entrevues ont duré environ une heure et se sont déroulées dans les établissements de formation. Pour chacun des répondants, un guide d'entretien spécifique a été élaboré, comprenant des questions particulières adaptées au rôle spécifique des répondants. Le guide d'entretien final (pour chacun des trois groupes de participants) comportait cinq parties. Les questions relatives au contenu (partie 1-4) ont été ajustées en fonction du profil des participants : (1) Introduction; (2) Profil général du participant et

<sup>1</sup> European Credits Transfer System en anglais, soit système européen de transfert et d'accumulation de crédits en français.

du programme; (3) Rôle de l'enseignant dans l'école en tant qu'organisation; (4) Préparation à ce rôle organisationnel; (5) Clôture.

### 3.1.3. Analyse des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Les documents et les transcriptions des entrevues ont été codés à l'aide d'Atlas.ti. L'analyse comportait deux phases (Miles & Huberman, 1994) : une analyse de cas interne et une analyse de cas croisés.

Premièrement, pour chaque institut, chaque texte (transcription ou document) a été analysé séparément par des stratégies de codage ouvert et axial (Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990). Pour décomposer les données, nous avons commencé par attribuer des codes ouverts, en étiquetant les sujets abordés dans le verbatim. Deuxièmement, nous avons regroupé les codes ouverts (par comparaison et relations entre eux), pour générer des catégories plus larges (codage axial). Le processus de codage a donné lieu à un rapport de cas pour chaque programme de formation à l'enseignement, contenant les résultats de l'analyse et des citations à titre d'illustration.

La structure fixe de ces rapports a servi de point de départ à la deuxième étape de l'analyse interprétative – l'analyse transversale – dans laquelle nous avons examiné les différences, les similitudes et les tendances systématiques entre les établissements de formation des enseignants. Des analyses croisées et comparatives ont été réalisées, dans lesquelles les similitudes et les différences entre les trois instituts de formation des enseignants ont été discutées. Les interprétations préliminaires ont été partagées et discutées de manière critique au sein de l'équipe de recherche dans un processus « d'analyse comparative constante » (Strauss & Corbin, 1990).

## 4. Présentation des résultats

Dans une première section, à l'aide de la première question de recherche, nous décrivons comment les étudiants en formation initiale sont préparés à leur rôle organisationnel (4.1).

En particulier, les résultats illustrent comment cette préparation est principalement planifiée au niveau du travail collaboratif (la première dimension), réservée aux deux dernières années du programme et basée sur des travaux à réaliser en grande partie dans les écoles de stage. Deuxièmement, guidés par la deuxième et troisième question de recherche, nous présentons trois tensions que nous avons identifiées dans la façon dont les étudiants en formation initiale apprennent à naviguer au sein de l'école en tant qu'organisation (4.2).

### 4.1. Préparation au rôle organisationnel

#### 4.1.1. Un focus sur le travail collaboratif

Au sein des trois instituts, la préparation au rôle organisationnel est principalement réduite à la première dimension de la compétence, à savoir le travail collaboratif : « *travailler en équipe : s'assurer que le travail est aligné avec celui des collègues; contribuer au bon fonctionnement de l'organisation de l'école* » (SBL – Institut 1). En général, cette dimension consiste à collaborer avec des collègues et à contribuer de manière constructive et active au développement scolaire. Les deux autres dimensions du rôle organisationnel sont moins ou seulement implicitement présentes dans la formation initiale des enseignants.

Plus précisément, la prise en charge d'un rôle organisationnel se traduit principalement par l'apprentissage à **devenir membre d'une équipe**. Les participants se réfèrent tous au monde extérieur à la salle de classe, dans lequel les enseignants sont censés collaborer avec leurs collègues et avec les parents de l'école. En ce qui concerne la vision du programme sur la façon dont les étudiants devraient être préparés à leur rôle dans l'école, le formateur 1.2 a répondu : « *Je pense que tout se résume au rôle de membre de l'équipe. Nous avons toutes sortes de recommandations pour préparer les étudiants à cela* ». Une réaction similaire est partagée par l'étudiant 2.2 : « *Nous devons démontrer que nous sommes considérés comme un membre de l'équipe, que nous sommes l'interlocuteur des parents mais aussi que nous participons aux structures de consultation de l'école* ». De même, le formateur 1.3 fait référence à ce travail collaboratif lorsqu'il parle du rôle organisationnel des futurs enseignants :

*Vous êtes membres de la communauté scolaire. Et vous et vos collègues défendez quelque chose. Il s'agit donc de ce que vous trouvez important en tant qu'équipe [...] de la façon dont vous pensez que vous devriez vous comporter les uns avec les autres, si vous vous sentez mutuellement responsables [...] si vous avez un accord entre vous sur la façon de collaborer ensemble et de traiter les parents.*

Les interactions avec les directeurs d'école ne sont pas mentionnées, car elles sont considérées comme faisant partie d'une option de formation spécifique au cursus « Gestion des établissements scolaires ». Ainsi, seuls les étudiants qui choisissent cette option seront préparés à la gestion de tâches de leadership. Par exemple, le directeur de programme 1 souligne : « *Je pense que certains étudiants aimeraient vraiment plus de cours [liés à ce rôle organisationnel], c'est comme s'ils voulaient déjà devenir chefs d'établissements* ».

Les **relations interpersonnelles avec les parents** sont aussi explicitement abordées lorsqu'il est question de ce rôle organisationnel. Il y a, par exemple, des séances dans tous les programmes de formation au cours desquels les conversations avec les parents sont exercées, habituellement au moyen de jeux de rôle. Tous les programmes de formation à l'enseignement offrent également l'occasion aux étudiants de gérer une réunion de parents dans leur école de stage. Enfin, au cours des entretiens, les formateurs font régulièrement référence au fait que les tâches liées au monde extérieur de la classe s'élargissent. On attend de plus en plus des écoles et des enseignants qu'ils collaborent avec des **intervenants externes à l'école** (par exemple dans le contexte de l'école inclusive).

Ces partenariats modifient l'organisation scolaire ainsi que le rôle et la position des enseignants. Comme l'illustre le formateur 2.3, cette dimension doit faire l'objet d'une plus grande attention dans les programmes de formation :

*Nous accordons peu d'attention au travail avec d'autres partenaires [externes à l'école] parce que cela varie beaucoup d'une école à l'autre. Et parfois les étudiants entrent en contact avec eux et parfois ils ne le font pas. On pourrait dire que les services d'orientation scolaire, les travailleurs sociaux sont des partenaires importants pour les enseignants mais à ma connaissance, nous y accordons peu d'attention. Quand je travaillais à Rotterdam, c'était plus présent. Ensuite, nous y avons accordé beaucoup plus d'attention. Parfois, une assistante sociale était invitée. Elle nous parlait de son travail.*

Le travail collaboratif est en outre défini par les participants et dans les documents par des termes qui reflètent **un rôle actif au sein de l'organisation**. Il s'agit d'interactions bidirectionnelles, dans lesquelles les étudiants sont censés contribuer au développement organisationnel. Dans l'institut 3, un enseignant compétent sur le plan organisationnel est défini comme quelqu'un :

*[...] qui entreprend des actions, se concentre sur la collaboration et l'innovation scolaire, et contribue au développement d'un programme éducatif cohérent. [...] Quelqu'un qui, avec ses collègues et ses partenaires externes, peut organiser un environnement de travail clair, adaptatif et flexible (Guide d'étude 1<sup>re</sup> année - Institut 1, p. 10).*

Au cours des entrevues, nos participants font référence à différentes activités parascolaires (en dehors de la salle de classe) lorsqu'ils parlent de ce rôle actif : assister à des réunions, faire partie de groupes de travail, organiser des excursions ou des fêtes scolaires etc. Ces activités parascolaires sont décrites comme « *l'ensemble des tâches que les enseignants sont censés accomplir à l'extérieur de la classe* ».

Pour les deux autres dimensions (littératie organisationnelle et conscience des différents rôles), l'analyse montre que ces dimensions sont moins présentes dans les programmes. Concernant la littératie organisationnelle, le seul aspect que nous avons pu identifier est la notion de **culture scolaire**. Dans les trois instituts, on demande aux étudiants de réfléchir à la culture de l'école de stage et à la façon dont elle correspond (ou pas) à leurs propres valeurs et normes. Le fait de devoir réaliser des stages dans différentes écoles est également perçu comme un moyen d'aider les étudiants à comprendre qu'il existe différents types d'organisations scolaires et qu'ils doivent trouver celle qui leur correspond. Le formateur 3.2 souligne que : « *les étudiants doivent remettre un rapport de compétences. Dans ce rapport, les étudiants doivent écrire une partie centrée sur leur vision de l'éducation et comparer cette vision à celle de leur école de stage.* » En réfléchissant à la culture scolaire, l'étudiant est amené à reconnaître et à interpréter une situation micropolitique, dès lors, il développe une connaissance de ce que Kelchermans et Ballet (2002) appellent la littératie micropolitique.

Pour la troisième dimension, on a constaté que le caractère multidimensionnel de l'emploi d'enseignant (rôles multiples) et les conflits de rôles sont moins explicitement traités dans les programmes. Le formateur 2.2 dit, par exemple, que :

*Les étudiants sont préparés aux [des interactions] interpersonnelles, par exemple à la façon de communiquer. C'est beaucoup plus une question d'attitude professionnelle. Mais si les choses tournent mal, que faire. Je pense qu'il s'agit beaucoup plus d'une méthode par incident. [...] Je ne sais pas si les étudiants sont explicitement préparés à cela [conflits de rôles et micropolitique].*

Néanmoins, au cours des entrevues, les étudiants font régulièrement référence à ce genre de défis organisationnels et à la nécessité de mieux être préparés aux réalités complexes de la vie scolaire. L'étudiant 1.2 par exemple affirme :

*Pendant mon stage, j'ai remarqué que je n'ai aucune idée de ce que font les autres collègues dans mon école. Et c'est quelque chose que je devrai explorer moi-même. Bientôt, il faudra que j'assiste moi-même aux réunions et que j'aie mon mot à dire dans certaines décisions. C'est ce que je devrai également faire à l'avenir, mais nous ne sommes pas vraiment préparés pour cela.*

#### 4.1.2. Devenir d'abord compétent en classe, puis compétent sur le plan organisationnel

En analysant les curricula, nous avons remarqué qu'au cours des deux premières années de formation des enseignants, l'accent est mis sur le fonctionnement dans la classe (l'enseignement, la gestion de la classe et des élèves).

Selon nos participants, les étudiants doivent d'abord maîtriser les compétences liées à la classe avant de pouvoir apprendre à agir au niveau de l'école : « *Il faut d'abord apprendre à enseigner et ensuite toutes sortes d'autres aspects peuvent être discutés* » (Formateur 3.2); « *pendant les deux premières années, ils doivent tout apprendre concernant ce groupe d'élèves* » (Formateur 3.3); « *d'abord l'accent est mis sur eux-mêmes, ensuite le micro niveau de la classe et à la fin de la troisième année, la quatrième année on présente le niveau méso* » (Directeur de programme 3). L'un des formateurs a décrit le niveau organisationnel en termes d'une sortie éducative en dehors de la classe : « *Les options de troisième année préparent aussi davantage au niveau méso. [...] En fonction des souhaits des étudiants, ils peuvent choisir une option dans laquelle ils peuvent également faire un 'voyage' en dehors de la classe* » (Formateur 2.2).

Pendant les entretiens, ils expliquent pourquoi cette préparation organisationnelle a lieu principalement au cours de ces **dernières années de formation**. Par exemple, dans l'institut 2, on peut lire : « *à partir de cette (3<sup>e</sup>) année, l'accent sera mis non plus sur l'action au sein de son propre groupe d'élèves, mais sur l'action en équipe, au niveau de l'école* » (Guide d'étude 3<sup>e</sup> année – Institut 2, p. 4). De plus, plusieurs participants font référence à ce changement d'orientation (de micro à méso) et décrivent que les apprentissages sont de plus en plus centrés sur la compréhension d'une organisation scolaire. Le formateur 2.2 souligne :

*En troisième année, on accorde beaucoup plus d'attention à la structure de l'école et à l'application de ce qu'on appelle la vue en hélicoptère. Les étudiants commencent alors à voir les structures. Comment gérer une école? Qui prend les décisions?*

Et cela a été confirmé par le directeur de programme 2 :

*Je vois que s'entretenir avec les parents et les personnes extérieures, le fonctionnement dans l'école et dans l'équipe font partie des critères d'évaluation en troisième année ou à la fin du semestre 2 [de la troisième année]. C'est à ce moment que les étudiants doivent aussi mettre ces compétences en pratique.*

C'est surtout en quatrième année de formation au cours de laquelle les étudiants commencent leur stage de fin d'études, qu'ils doivent apprendre à devenir un membre à part entière d'une organisation scolaire.

#### 4.1.3. Préparation par le biais de travaux et de stages

Au sein des instituts, les étudiants sont principalement préparés à leur rôle organisationnel et plus particulièrement au travail collaboratif (première dimension) par des travaux spécifiques et des stages, plutôt que par des cours. Aucun des trois instituts n'organise de cours portant spécifiquement sur le rôle organisationnel des enseignants et/ou sur le niveau méso.

Les programmes de formation n'offrent pas de cadres théoriques particuliers pour permettre aux futurs enseignants de « lire » l'organisation de l'école (littératie organisationnelle) ou de comprendre le caractère multidimensionnel du rôle enseignant (conscience des rôles). Il s'agit plus d'une **formation plus implicite qu'explicite** au rôle organisationnel. Le formateur 1.1 affirme :

*Oui, en fait, c'est bien de nous le faire remarquer, cela arrive souvent de façon implicite. Ce que j'essaie d'expliquer clairement pendant l'interview, par exemple, c'est qu'il s'agit d'une question de responsabilité mutuelle. Et cette responsabilité mutuelle n'est pas seulement présente ici au sein de l'institut, mais aussi dans leur futur.*

Le directeur de programme 1 fait également référence au caractère implicite de la formation au rôle organisationnel : « *La troisième année, il y a bien sûr le travail méso où ils doivent "créer" une école. Il contient quelques éléments[méso], mais pas explicitement.* »

De plus, les données des entrevues ont montré que ces questions organisationnelles sont souvent abordées lorsque les étudiants en font la demande explicitement, au moment des interventions, par le biais des incidents critiques rencontrés. En d'autres mots, c'est une **formation réactive** au lieu de proactive au rôle organisationnel. Cela concerne, par exemple, les conflits avec les collègues, une vision contrastée avec le mentor et des intérêts contradictoires avec le directeur de l'école. Dans ce sens, le formateur 3.1 : « *Si je suis très honnête, cela ne s'est produit que dans les six derniers mois de la quatrième année, et encore une fois pendant les moments d'intervention, parce qu'alors vous pouvez partir d'un certain problème* » ou le formateur 3.3 qui évoque : « *Et toutes sortes de sujets sont abordés, pendant les moments d'intervention... Vous avez des cas, mais les étudiants introduisent surtout leurs propres histoires, parce que c'est ce qu'ils vivent. Et ils veulent en parler entre eux* ». Et le formateur 2.3 d'ajouter :

*Puis un étudiant arrive avec le fait que les choses ne vont pas bien dans son école de stage et je lui demande : comment faites-vous face à cela. [...] Comment vous gérez la situation ? Donc plus ou moins spontanément, ces choses sont discutées en classe.*

Bien qu'aucun cours de contenu spécifique au sujet ne soit proposé, les données montrent qu'au sein des instituts, les étudiants sont préparés à ce rôle organisationnel grâce à différents types de travaux et de stages. Le rôle organisationnel étant principalement ciblé sur le travail collaboratif, la préparation à ce rôle se traduit d'abord et avant tout par la mise en place de **tâches collaboratives**. Dans le cadre des programmes, de nombreuses tâches sont proposées, dans lesquelles les étudiants doivent travailler en sous-groupes avec leurs pairs. Ces tâches de groupe sont perçues comme une contribution indirecte à la préparation à leur rôle organisationnel. Au cours des entrevues, les participants ont également mentionné la façon dont ces travaux de groupe avec d'autres étudiants leur apprend à coopérer, par la suite, avec leurs pairs dans leur futur établissement : « *Les tâches comprennent régulièrement des travaux de groupe. Toujours basés sur l'idée que travailler en équipe, c'est aussi ce qu'on fait plus tard quand on est devant la classe* » (Directeur de programme 2).

L'analyse des curricula et les entretiens montrent que tous les instituts de formation proposent **une tâche de groupe** dans laquelle l'action au niveau méso joue un rôle central. Bien que ce travail diffère d'un institut à l'autre, on retrouve un certain nombre de caractéristiques communes : collaborer en équipe-école et contribuer au développement de l'école et à son amélioration. Par exemple, l'étudiant est exposé à des opinions contradictoires et est mis au défi d'en discuter en tant que membre de l'équipe. Ainsi dans l'institut 2, tous les répondants se réfèrent à la tâche méso intitulée : « *Les équipes font l'école* ». Par exemple, les étudiants dirigent une école virtuelle au sein d'équipes dans laquelle un problème survient (exemple : un nombre décroissant d'élèves). Outre le fait que les étudiants dirigent une école virtuelle en groupe, ils doivent également rédiger conjointement un plan pour résoudre le problème :

*Il s'agit de faire face à des questions complexes et moins complexes, à l'imprévisibilité et au changement dans un contexte d'équipe. Il s'agit de se fixer des objectifs, d'établir des priorités, de se répartir les tâches et les rôles, de s'impliquer et de se consulter régulièrement* » (Manuel "Les équipes font l'école" – Institut 2, p. 6).

Également à l'institut 1, cette tâche d'ordre méso est mentionnée. Le formateur 1.1 stipule :

*Les étudiants sont chargés de mettre sur pied une école en équipe. [...] Et ce qu'ils apprennent dans cette mission, c'est que pour monter une école, il faut interagir avec des collègues qui ne regardent pas tous dans la même direction. Il s'agit de véritables dilemmes. Les étudiants doivent aussi négocier entre eux.*

En plus de ces différents types de missions, l'étudiant est également préparé au rôle organisationnel par le biais des **stages**. En particulier, le stage de quatrième année est fréquemment mentionné comme la meilleure façon de développer la compétence des étudiants pour prendre en charge un rôle organisationnel : l'étudiant apprend par son stage ce que signifie être à la fois membre et co-acteur d'une équipe scolaire et de la culture scolaire. Au cours des entrevues, plusieurs raisons sont données pour expliquer en quoi le contexte du stage est un bon lieu d'exercice du rôle organisationnel dans l'école. Tout d'abord, les entrevues montrent qu'il est important d'acquérir des connaissances et de l'expérience auprès de différents établissements scolaires. Ainsi, le programme de formation oblige l'étudiant à faire un stage dans plusieurs écoles :

*Je n'ai pas encore mentionné que les étudiants sont préparés à travailler dans différents établissements scolaires parce qu'ils doivent faire un stage dans différentes écoles de stage... Il faut préparer au mieux*

*les étudiants à tous les aspects de la vie scolaire quotidienne pour qu'ils puissent faire l'expérience de ce que c'est que de travailler dans des établissements différents (Formateur 2.2).*

De plus, l'analyse montre que le stage est une bonne préparation car l'étudiant acquiert une première expérience concrète de la pratique de son rôle dans son école de stage comme la collaboration avec les collègues, les contacts avec les pairs et les tâches hors classe (réunions, comités, groupes de travail, etc.). Pendant le stage final, l'étudiant prend toutes les responsabilités au sein de la classe et en dehors de celle-ci : « *Les étudiants de quatrième année sont responsables de tous les aspects d'une classe. Et aussi tous les aspects éducatifs en dehors de la salle de classe* » (Formateur 3.2). Afin d'exercer ce rôle organisationnel, il est donc important que l'étudiant fasse partie à part entière d'une école. Cependant, il ressort des entretiens que la position de l'étudiant dans l'école de stage est perçue comme un obstacle au développement de la compétence liée à la prise en charge de ce rôle organisationnel. En tant que stagiaire, il occupe une position différente qu'un enseignant au cadre. Il ne fait pas vraiment partie de l'équipe parce qu'il n'est dans l'établissement que de façon temporaire. Le directeur de programme 1 souligne, par exemple : « *Je pense que c'est différent d'une école à l'autre. Il y a des écoles où les étudiants sont immédiatement intégrés à l'équipe et discutent aussi avec les directeurs d'école* ». Plusieurs formateurs d'enseignants et directeurs de programmes ont indiqué qu'en raison de la complexité de ce rôle organisationnel, la formation des enseignants ne peut préparer pleinement les étudiants à cet aspect de leur travail et que les écoles elles-mêmes ont un rôle important à jouer, par exemple, en offrant un accompagnement spécifique. Ainsi, le formateur 1.2 confirme ce propos :

*Parfois, il y a des écoles où les choses ne vont pas si bien et où il y a des conflits. Je ne pense pas que nous avons bien préparé nos étudiants à cela [...]. Je pense que c'est plus quelque chose à réserver à la phase d'insertion. Ce serait plus approprié pour l'entrée dans le métier. Sinon, ce sera un peu trop.*

#### **4.2. Tensions identifiées dans les perceptions des acteurs**

À partir de l'analyse transversale, nous avons identifié trois tensions auxquelles les futurs enseignants font face lorsqu'ils se préparent à ce rôle organisationnel : l'autonomie de l'étudiant *versus* le travail en collaboration, l'adaptation *versus* l'innovation et la nécessité de développer des compétences *versus* la nécessité de tenir compte du développement personnel.

##### *4.2.1. Autonomie des enseignants ou travail en collaboration*

Une première tension qui a été identifiée en ce qui concerne la préparation à ce rôle organisationnel concerne l'interaction entre le rôle individuel et l'**autonomie des enseignants**, d'une part, et le rôle collectif des enseignants, d'autre part. Les entretiens montrent qu'au cours de la formation des enseignants, le rôle des enseignants au sein de leur classe (niveau micro) est souvent centré sur une implication **individuelle**. Lors de la préparation dans les instituts de formation, une grande attention est donc accordée aux tâches individuelles liées au rôle de l'enseignant dans sa classe, telles que les relations avec le groupe d'élèves, les activités d'apprentissage, les discussions avec les élèves et la différenciation. Le prise en charge de telles tâches souligne surtout l'autonomie dont doit faire preuve l'enseignant au sein de sa classe. Ainsi le formateur 2.1 dit :

*Dans un premier temps, l'enseignant est responsable de la mise en œuvre du processus d'enseignement et d'apprentissage. Vous êtes à la fois pédagogiquement et didactiquement responsable de votre propre groupe. Vous êtes également engagé pour cela. Mais vous êtes aussi certainement un membre de l'équipe. En tant que membre de l'équipe, vous avez la responsabilité de façonner ensemble une vision éducative.*

Cependant, lorsqu'on examine la façon dont le rôle organisationnel est perçu par les acteurs dans les programmes de formation des enseignants, il ressort qu'il est principalement centré sur une implication **collective**. Le rôle organisationnel est considéré par les répondants comme le rôle dans lequel vous devez travailler avec vos collègues et faire partie d'une équipe. Ce rôle collectif est lié aux activités en dehors de la classe. Ainsi, alors qu'à l'intérieur d'une classe, un enseignant est défini comme autonome, dès qu'il agit au niveau organisationnel, il devient un acteur collaboratif : « *Vous n'êtes pas seulement un enseignant, vous êtes aussi un collègue. Vous faites partie de l'équipe. Il faut travailler en équipe* » (Formateur 2.3). De plus, les répondants soulignent qu'il s'agit d'un métier collectif : « *Les étudiants ne sont pas seulement des enseignants qui enseignent, ils font aussi partie d'une équipe. Les étudiants doivent aussi être conscients que vous partagez le travail éducatif et vous n'êtes pas seuls, vous n'êtes qu'un acteur d'une telle école* » (Formateur 3.2).

#### 4.2.2. Se conformer ou innover?

Une deuxième tension identifiée au sein des perceptions des acteurs quant au rôle organisationnel, concerne le rôle potentiel du futur **enseignant en tant qu'expert et innovateur** dans une école par opposition à l'adaptation simple à la structure et à la culture de l'école. Comme nous l'avons déjà illustré dans la première section des résultats, l'adoption d'un rôle organisationnel contribue activement au développement de l'école. Ainsi, les futurs enseignants sont formés pour devenir des spécialistes de la matière et sont encouragés à partager ces connaissances avec leurs pairs. Le formateur 2.2, par exemple, l'a décrit comme suit :

*Je travaille actuellement à l'élaboration d'un module dans lequel nous prêtons attention au rôle de l'enseignant en tant qu'innovateur dans les écoles. Nous les préparons dans le sens où nous disons que nos étudiants sont des experts en éducation. C'est ce à quoi on s'attend. Les étudiants sont des pionniers et ce sont eux qui doivent mettre en œuvre les bonnes pratiques. [...] Ils sont la force motrice de l'innovation.*

Le formateur 1.3 fait également référence à ce rôle proactif :

*Les étudiants doivent indiquer [dans leur rapport annuel] comment ils ont apporté une contribution constructive à l'équipe scolaire. Et ils devraient, par exemple, donner des précisions sur leurs recherches et la façon dont ils les ont abordées. Parfois, les équipes scolaires discutent aussi de ce que les étudiants ont étudié. Parfois, les collègues sont curieux.*

L'analyse des entretiens montre que chaque programme de formation à l'enseignement offre une option dans laquelle l'étudiant se spécialise dans un domaine particulier. Ces options contribuent à ce que l'étudiant devienne un expert dans un domaine spécifique. Grâce à ces connaissances, l'étudiant, pendant son stage et en tant qu'enseignant débutant, peut contribuer à l'innovation et au développement de l'école.

Cependant, bien que les étudiants soient formés pour devenir des experts et des innovateurs dans une organisation scolaire, il ressort des entretiens que pendant le stage, ils se rendent compte qu'ils **doivent s'adapter à la culture et à la structure de leur école de stage**. L'analyse montre qu'à partir de la première année de formation, l'attention se porte sur la manière dont les étudiants doivent se comporter et adopter une position particulière dans un établissement : « *Au cours de la première année, les étudiants recevront des instructions sur la façon de se positionner dans une école. Dans le passé, il s'agissait aussi de codes vestimentaires* » (Formateur 3.1). Au cours de leur formation, les futurs enseignants développent une certaine vision de l'éducation et ils rencontrent des difficultés lorsque cette vision contraste avec celle de leurs collègues et de la direction de l'école de stage. Dans ce contexte, ils se sentent obligés de respecter les règles existantes et la culture des écoles dans lesquelles ils travaillent :

*Mais je dois vous dire honnêtement que je trouve toujours cela un peu problématique. Parce que dans quelle mesure pouvez-vous vous attendre à ce qu'un stagiaire contribue au développement de l'école? C'est un peu un défi. Vous participez aux réunions, mais je me tais toujours. Vous y êtes une ou deux fois et vous ne savez pas très bien comment fonctionne l'école. Oui, alors je pense qu'il est fou de frapper la table et de crier très fort ce à quoi vous pensez (Étudiant 2.2).*

Plusieurs répondants soulignent que les étudiants quittent la formation des enseignants avec des idées novatrices, mais que les organisations scolaires dans lesquelles ils se retrouvent ne leur font pas de place :

*Ce qui est le plus difficile pour un enseignant débutant, c'est de s'accrocher à l'esprit avec lequel on vient de la formation des enseignants [...] Vous entrez également dans une organisation existante, qui n'est pas toujours prête à mettre en œuvre toutes vos idées. Et bien sûr, l'enseignement est un peu conservateur [...]. Mais bien sûr, la réalité est que lorsque vous entrez à l'école avec toutes sortes d'idées, vous entendez souvent qu'il n'y a pas de place pour ces idées. Les idées ne peuvent pas être mises en œuvre (Directeur de programme 2).*

Le Directeur du programme 3 précise bien le dilemme vécu par les enseignants à l'entrée dans le métier : s'adapter voire se conformer ou oser se démarquer et innover. Il conclut :

*Mais je pense que je sais que nous pouvons les rendre aussi innovants que nous le voulons, il arrive très vite que lorsqu'ils commencent à travailler dans une école, ils vivent toujours le choc de la pratique qui les conduira à suivre de très près ce que l'école leur demande. [...] Nous voulons qu'ils restent fermes dans leurs positions bien sûr, même avec leurs idées nouvelles. Et je pense que c'est un devoir pour les écoles d'utiliser beaucoup plus le pouvoir d'innovation des jeunes. [...] Nous demandons déjà aux écoles de ne pas traiter les étudiants comme des personnes qui ne peuvent encore rien faire et qui ont encore*

*beaucoup à apprendre, mais plutôt de les considérer comme des personnes qui peuvent déjà faire beaucoup mais qui ont encore besoin de soutien.*

#### 4.2.3. Compétence professionnelle à développer ou développement personnel à respecter

Une troisième tension qui a été identifiée par rapport à la préparation des futurs enseignants au rôle organisationnel est liée au fait qu'il s'agit d'une compétence professionnelle pour laquelle ils peuvent être formés mais qui s'appuie aussi sur des caractéristiques personnelles (âge et expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants). Tout d'abord, les instituts s'efforcent de préparer leurs étudiants à être plus que de simples acteurs au niveau de la classe. Dans le cadre de différents travaux et pendant leur stage, les étudiants développent des **compétences professionnelles** y compris des habiletés interpersonnelles : « *Le programme prépare les étudiants aux relations interpersonnelles, par exemple à la communication. Il s'agit beaucoup plus d'une attitude professionnelle* » (Formateur 2.2).

Cependant, bien que l'analyse montre que les futurs enseignants sont préparés au rôle organisationnel, essentiellement par le biais du travail collaboratif, il est aussi souvent mentionné que la prise en charge d'un rôle organisationnel se développe aussi au fil de l'**expérience de vie**. Plus précisément, les étudiants qui sont plus âgés ou qui ont une expérience professionnelle antérieure (même dans un autre domaine) sont considérés comme étant plus aptes à assumer ce rôle organisationnel. Par exemple, le directeur de programme 2 fait référence au fait que les étudiants ont souvent juste obtenu leur diplôme d'études secondaires, ce qui signifie qu'ils ont relativement peu de connaissances et d'expertise :

*Au moment où vous quittez la formation initiale, alors vous avez environ 21 ans et donc encore très jeune. Quand il s'agit de questions interpersonnelles et même si vous interagissez bien les uns avec les autres, quand vous êtes si jeune, vous avez tout simplement très peu de connaissances en cette matière.*

L'étudiante 2.2, qui a déjà de l'expérience professionnelle, décrit qu'elle se sent plus en confiance pour agir en tant qu'actrice organisationnelle comparativement à ses collègues plus jeunes :

*Vous savez, je suis bien sûr plus âgée et j'ai déjà une expérience professionnelle. Donc je sais comment me positionner. Je suis aussi plus âgée. J'ai également travaillé dans d'autres organisations et avec des collègues. [...] J'ai eu à faire face à ces [conflits] de nombreuses fois auparavant, y compris dans d'autres emplois. Je pense que ce serait différent si j'avais 20 ans. Mais j'ai maintenant 40 ans et je pense qu'en termes d'expérience de vie et de situations dans lesquelles vous avez déjà vécu, vous avez déjà développé des compétences organisationnelles pour faire face à cela.*

L'étudiante 2.1, qui a commencé sa formation initiale d'enseignante immédiatement après avoir quitté l'enseignement secondaire, raconte comment elle se débat avec le fait que son âge et son manque d'expérience peuvent être un obstacle pour l'adoption de ce rôle organisationnel : « *J'hésite aussi à enseigner si jeune. Je ne vois presque pas de professeurs de mon âge. Aussi vis-à-vis des parents, je me demande comment interagir* ».

## 5. Discussion et conclusion

Notre recherche s'est intéressée à la façon dont les étudiants en formation initiale sont préparés à la prise en charge de leur rôle organisationnel au sein des écoles. Dans la formation des enseignants, nous avons constaté une tendance à cibler la préparation des futurs enseignants sur le niveau de la classe. La formation initiale vise souvent à développer des experts dans des contenus spécifiques ou dans la gestion des apprentissages et du comportement des élèves (voir Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Richards *et al.*, 2013). Cependant, ces dernières années, en raison de plusieurs réformes, nous avons été témoins de l'évolution du paysage scolaire actuel, de l'augmentation de la complexité du travail d'enseignant (Maroy, 2005; Tardif & Borgès, 2009) et de la pluralité des rôles des enseignants.

Par conséquent, l'idée ancienne d'une culture scolaire individualiste dans laquelle les enseignants passent la plupart de leur temps, isolés dans leur classe avec leurs élèves (Lortie, 1975), doit être revue. On attend des enseignants qu'ils ouvrent les portes de leur classe et qu'ils collaborent avec d'autres enseignants et des partenaires externes (Tardif & Borgès, 2009). Il est donc nécessaire de repenser les programmes de formation des enseignants afin qu'ils puissent offrir une préparation plus proche de la réalité de l'école. La formation des enseignants doit non seulement préparer les enseignants aux tâches visibles de l'enseignant dans la classe, mais aussi leur proposer de vivre des premières expériences de prise en charge d'autres rôles en dehors de la classe, par le biais des stages (Flores & Day, 2006).

À l'aide d'un modèle d'étude de cas multiples au sein de trois instituts de formation aux Pays-Bas, cette étude a examiné comment les futurs enseignants sont préparés à prendre en charge ce rôle organisationnel. Trois dimensions ont été identifiées comme importantes pour assumer ce rôle : le travail collaboratif, la littératie organisationnelle et la conscience des rôles. Les résultats de cette étude montrent que les instituts préparent à ce rôle organisationnel plutôt par le biais du développement du travail collaboratif des enseignants. Il s'agit d'apprendre à collaborer avec d'autres collègues au sein de l'école. Ces résultats sont conformes à l'étude de Tang *et al.* (2016), qui met l'accent sur la gestion des relations professionnelles. De plus, nos résultats indiquent que les enseignants en formation initiale sont implicitement formés à ce rôle par des travaux et des stages. Il n'y a pas de cours spécifiques pour les y préparer et ces questions organisationnelles sont souvent abordées lorsque les étudiants présentent eux-mêmes ces questions lors de supervisions. Cette étude a toutefois montré que les étudiants doivent être capables de lire la culture organisationnelle d'un établissement pour pouvoir naviguer dans celui-ci. De plus, nous avons documenté que ce niveau méso fait l'objet d'une attention progressive en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année de formation, alors que le curriculum des deux premières années est plutôt axé sur le rôle d'un enseignant dans sa classe.

De plus, cette étude vient compléter les études interprétatives du choc de la réalité vécu par les enseignants dans sa dimension organisationnelle. Non seulement les données nous apprennent que ce choc de la pratique n'est pas seulement lié aux difficultés vécues au niveau de la classe, mais il touche aussi l'apprentissage du fonctionnement d'une organisation scolaire. À partir des résultats de cette étude, nous avons également identifié ce que nous aimerions appeler le **choc de la réalité inversé**. Comme l'illustrent les données, les étudiants en formation initiale sont souvent formés pour jouer un rôle actif et novateur au sein de leur organisation scolaire (par exemple en matière de technologie de l'information et de la communication, de co-enseignement, etc.). Cependant, lorsqu'ils entrent dans les établissements, ils sont souvent confrontés à des modes de fonctionnement assez traditionnels. Les écoles de stage ne sont pas toujours des lieux de travail ouverts à la mise en œuvre d'innovations. Les étudiants doivent plutôt s'adapter à la structure et à la culture scolaire actuelle, qui ne correspondent pas toujours à la manière dont ils ont été formés dans le cadre de leur formation. Ainsi, le choc serait lié à la difficulté d'adaptation mutuelle des novices et du milieu scolaire qui ne permettrait pas aux novices de jouer leur rôle d'innovateur. À la suite de Correa *et al.* (2015), nous proposons donc un nouveau regard sur le choc de la pratique : « le choc de la réalité, et en particulier les processus de résistance ou d'opposition dans les écoles, cache la capacité professionnelle des enseignants débutants à déclencher l'innovation pédagogique » (p. 67). D'autres recherches seront nécessaires pour préciser la représentation du choc de la réalité vécu par les jeunes enseignants.

Les recherches centrées sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ont montré que les enseignants ont besoin de s'intégrer socialement non seulement au niveau de la profession enseignante, mais aussi dans une organisation scolaire particulière. Alors que la socialisation professionnelle désigne l'intégration à la profession enseignante, la socialisation organisationnelle désigne la socialisation des enseignants à l'école en tant que milieu de travail : « le processus par lequel on apprend et apprend les ficelles d'un rôle organisationnel particulier » (Van Maanen & Schein, 1979, p. 211). Tan (2015), précise encore en disant : « la socialisation des enseignants est donc le processus par lequel les enseignants acquièrent sélectivement les connaissances, les compétences, les valeurs et les normes qui sont non seulement propres à la profession enseignante, mais aussi idiosyncrasiques à la culture dominante de l'école. » (p. 178).

Notre étude nous conduit également à réfléchir à la co-responsabilité du processus de socialisation organisationnelle. Plus spécifiquement, sur la base de nos travaux, nous identifions une **triple responsabilité** (voir aussi März & Van Nieuwenhoven, 2019).

Premièrement, cette étude incite les programmes de formation à l'enseignement à offrir davantage d'opportunités d'apprentissage aux futurs enseignants pour leur permettre de mieux comprendre la dimension organisationnelle de leur travail (voir aussi Christensen, 2013; Tang *et al.*, 2016). La formation des enseignants devrait non seulement préparer les futurs enseignants à gérer leur classe, mais aussi les sensibiliser plus explicitement à leurs rôles au niveau de l'école. Comme le montrent nos résultats, outre la formation implicite et réactive, les instituts de formation des enseignants devraient proposer aux étudiants des activités de développement des compétences qui leur permettent non seulement de lire l'organisation scolaire dans laquelle ils entrent mais aussi d'être capables d'en devenir un membre actif. Ou, pour reprendre les termes de Hunter, Rossi, Tinning, Flanagan et Macdonald (2011), « la capacité des nouveaux enseignants et des enseignants débutants à lire les espaces sociaux qui leur sont présentés lorsqu'ils entrent dans une nouvelle situation leur permet d'être mieux à même de les positionner dans cet espace » (p. 42). Des recherches complémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment la formation des enseignants peut davantage préparer, de manière

pro-active, les futurs enseignants à naviguer dans le paysage social, culturel et politique de leur école (März & Kelchtermans, 2019; März & Van Nieuwenhoven, 2019).

Deuxièmement, le développement de cette compétence à prendre en charge un rôle organisationnel va au-delà de la formation initiale des enseignants. En raison de la complexité du processus de socialisation organisationnelle, des accords de collaboration devraient être conclus entre les instituts de formation des enseignants et les écoles pour permettre une transition souple entre la formation et l'entrée dans le métier. Pour Tang *et al.* (2016, p. 353) :

(...) les directeurs d'école et les enseignants doivent tenir compte de cet aspect du développement professionnel des enseignants débutants dans le cadre de l'insertion. Il est important de prévoir une période d'initiation pour permettre aux enseignants débutants d'acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans les écoles dans le contexte spécifique de l'organisation scolaire et pour faciliter leur entrée dans des relations professionnelles qui favorisent la croissance.

Il s'agit donc de laisser le temps aux enseignants débutants de comprendre l'organisation scolaire tout en les considérant comme des personnes disposant de ressources pour questionner les pratiques actuelles et participer à la vie de l'école (Malo, 2011). Les nouveaux enseignants devraient être considérés comme des « catalyseurs potentiels de changement éducatif » qui, compte tenu de leur base de connaissances nouvellement acquises, devraient donner un élan à l'amélioration des écoles (Fox & Wilson, 2008; Ulvik & Langørgen, 2012). Un autre levier pour dynamiser tous les membres d'une équipe est de favoriser les interactions entre les enseignants novices et expérimentés et donner aux nouveaux enseignants des rôles qui les amènent au-delà des frontières disciplinaires (Correa *et al.*, 2015). Des études récentes (par exemple, Ulvik & Langørgen, 2012) montrent comment les nouveaux enseignants, ainsi que les enseignants expérimentés et l'école dans son ensemble, peuvent bénéficier de la mise en œuvre d'un réseau coopératif dans lequel les forces des enseignants novices sont activement encouragées, plutôt que l'accent mis sur leurs fragilités. Des données empiriques sur la façon dont les nouveaux enseignants peuvent contribuer à l'amélioration des écoles, dans une perspective non déficitaire, doivent encore être largement recueillies. Ces données nous permettront de voir comment l'expertise des enseignants débutants est investie dans les écoles et ce dès les stages organisés en formation initiale et de documenter le processus de socialisation des nouveaux enseignants et de leurs pairs expérimentés (voir aussi März & Van Nieuwenhoven, 2019).

Troisièmement, les étudiants eux-mêmes doivent jouer un rôle actif dans leur socialisation organisationnelle. Baker-Doyle (2011) et Fox et Wilson (2015) ont montré l'importance pour eux de devenir plus autonomes et plus efficaces au niveau de leurs réseaux. Toutefois, des recherches ont montré que les enseignants novices se heurtent souvent à des obstacles dans la réalisation de ce type de réseautage. Pour être en mesure de réseauter efficacement, ils doivent comprendre comment naviguer dans les différents réseaux et être capables de lire les codes culturels et politiques de leur organisation scolaire (Curry *et al.*, 2008). Un travail en formation initiale pour développer leurs habiletés relationnelles serait certainement un atout essentiel à leur intégration et à la gestion de leur réseau social interne à l'école.

Cette étude présente certaines limites. Tout d'abord, l'approche qualitative menée qui nous a permis de comprendre la préparation au rôle organisationnel des futurs enseignants pourrait être complétée d'une approche quantitative qui pourrait mesurer le sentiment d'efficacité organisationnelle des futurs enseignants (Friedman & Kass, 2002).

En plus, il serait intéressant de poursuivre cette recherche afin d'observer l'intégration organisationnelle des enseignants débutants et de comprendre comment l'accompagnement aide au développement de ce rôle organisationnel. Une recherche quantitative longitudinale devrait permettre de vérifier si, effectivement, les enseignants ayant bénéficié de ce soutien (mentorat, par exemple) s'intègrent mieux professionnellement et poursuivent dans le métier. En complément, une recherche qualitative pourrait aider à mieux comprendre les besoins des jeunes enseignants et à identifier les améliorations possibles des dispositifs mis en place (Leroux & Mukamurera, 2013; Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndorero, 2013).

Finalement, de nombreux enseignants débutants n'ont pas la chance de commencer immédiatement avec un contrat à plein temps dans une seule école. Souvent, ils combinent différents contrats temporaires, ce qui rend encore plus difficile leur intégration dans différentes communautés scolaires. Des recherches ciblées sur ce public seraient aussi nécessaires pour comprendre leurs stratégies d'intégration organisationnelle dans différents établissements scolaires parallèlement.

## Références bibliographiques

- Achinstein, B. (2006). Mentors' organizational and political literacy in negotiating induction contexts. In B. Achinstein & S. Z. Athanases (Ed.), *Mentors in the making* (pp. 136-150). New York, NY: Teachers College Press.
- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2007). *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3<sup>e</sup> éd.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74-83.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S (soumis). Supporting the professional development of newly-qualified teachers in secondary education: On the role of feedback, information and help exchange, *European Journal of Teacher Education*
- Correa, J. M., Martinez-Arbelaz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education* 48, 66-74.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2<sup>e</sup> éd.). London: Sage.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A. & Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 660-673.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. London: Open University Press.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 92, 1-156.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Mons, Belgique.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48(1), 1-12.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22, 219-232.
- Fox, A. R. C. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gaikhorst, L., März, V., Post, J. & Soeterik, I. (2019). *Teacher preparation for urban teaching: A multiple case study of three primary teacher education programmes*. Manusrit soumis pour publication.
- Hunter, L., Rossi, T., Tinning, R., Flanagan, E. & Macdonald, D. (2011). Professional learning places and spaces: The staffroom as a site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 33-46.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60, 30-33.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.

- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D. & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37, 250-290.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36, 43-67.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Leroux, M. & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, 42, 3-35.
- März, V. & Kelchtermans, G. (2019). *The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process*. Manuscrit soumis pour publication.
- März, V., Kelchtermans, G. & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "black box of institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336
- März, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). *La mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle des enseignants novices*. Manuscrit soumis pour publication.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moir, E. (2002). The stages of a teacher's first year. In S.A. Kortman et C.J. Honaker (Ed.), *The BEST beginning teacher experience : A framework for professional development* (pp. 7-8). Dubuque, IA : Kendall/Hunt.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Le développement et persévérance professionnels en enseignement: Oui, mais comment?* (pp. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp.139-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Richards, K. A. (2015). Role socialization theory: The sociopolitical realities of teaching physical education. *European Physical Education Review*, 21(3), 379-393.
- Richards, K. A., Templin, T. J. & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, UK: Sage.

- Tan, J. P. I. (2015). Examining the socialisation of new teachers through the lenses of positioning theory and micropolitical theory. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 177-188.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y. & Cheng, M. M. H. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward of theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelles et en cours de carrière*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho Viçoso, M.-H. & Labeeu, M. (2016). *Identification des difficultés des enseignants débutants : vers une conception de l'alternance intégrative*. In C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (Ed.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 79-96). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginner teachers. *Review of educational Research*, 54, 143-178.
- Walsdorf, K. L. & Lynn, S. K. (2002). The early years: Mediating the organizational environment. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 190-194.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialisation. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

